

Profesorado

Revista de currículum y formación del profesorado



VOL.23, Nº3 (JULIO-SEPTIEMBRE, 2019)

ISSN 1138-414X, ISSN-e 1989-6395

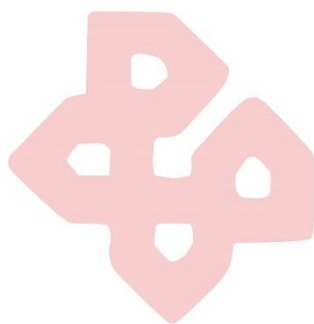
DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9697

Fecha de recepción: 28/06/2019

Fecha de aceptación: 08/08/2019

ESTUDIO SUPRANACIONAL Y COMPARADO DE LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN LA UNIÓN EUROPEA

Supranational and comparative study of the preservice training teachers in the European Unión



*Jesús Manso**

*María Matarranz***

*Javier M. Valle**

**Universidad Autónoma de Madrid*

***Universidad a Distancia de Madrid*

E-mail: jesus.manso@uam.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

<https://orcid.org/0000-0002-7587-5181>

<https://orcid.org/0000-0003-0146-3229>

Resumen:

Han sido numerosos los informes de organismos internacionales que, desde el inicio del siglo actual, han contribuido a situar la profesión docente como un elemento esencial en la mejora de la calidad de los sistemas educativos. Por su parte, la Unión Europea y sus Estados miembro han manifestado abiertamente su compromiso con la mejora de la profesión docente. Y entre todos los elementos de la profesión docente destaca la formación inicial como mejor cimiento para poder construir un adecuado desarrollo profesional docente. El presente artículo pretende valorar la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria en la Unión Europea con, por un lado, un estudio supranacional de las políticas educativas de la Unión Europea desde el año 2000 hasta la actualidad y, por otra parte, un estudio comparado entre Alemania, Francia, Finlandia e Inglaterra. Los

resultados hallados ponen de manifiesto ciertos alineamientos, pero también divergencias tanto con las recomendaciones de la Unión Europea como con las concreciones de la formación inicial docente en los países de nuestro entorno europeo. Las conclusiones apuntan recomendaciones con el propósito de contribuir a la mejora de los actuales Másteres de Educación Secundaria de nuestro país.

Palabras clave: *Educación Comparada, Educación Secundaria, Educación Supranacional, Formación inicial docente, Unión Europea.*

Abstract:

The numerous reports of international organizations have contributed to introduce the teaching profession as an essential element in the education quality improvement since the beginning of the current century. For its part, the European Union and its member states have openly expressed their commitment to improve the teaching profession. And among all the elements of the teaching profession, initial training stands out as the best foundation for building an adequate professional development of teachers. This article aims to assess the initial training of Secondary Education teachers in the European Union with a double focus: on the one hand, a supranational study of the educational policies of the European Union in terms of (initial) training of teachers since the year 2000 to the present; on the other hand, a comparative study between Germany, France, Finland and England. The found results reveal certain alignments, but also divergences with both the recommendations of the European Union and the concretions of the initial teacher training in the countries of our European environment. Conclusions of this work are focused on contributing to the advancement of the current Secondary Education Masters in our country.

Key Words: *Comparative Education, European Union, Initial teacher education, Secondary Education, Supranational Education.*

1. Introducción¹

La publicación en el año 2005 del informe de la OCDE titulado *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* (OCDE, 2005) es identificado por algunos autores como un documento que a nivel mundial impulsó la profesión docente como un elemento incuestionable a la hora de determinar medidas para la mejora de la calidad de los sistemas educativos (López Rupérez, 2014; Vaillant y Marcelo, 2015). A este informe le han seguido muchos otros estudios, entre los que destacan, por su impacto en políticas internacionales, tres trabajos publicados por la consultora McKinsey (Barber y Morshed, 2007; Auguste, Kihn y Miller, 2010; Mourshed, Chikioke, y Barber, 2010).

En los últimos 12 años (desde 2005), tan sólo entre la OCDE, la UNESCO y la Unión Europea se han publicado más de 30 estudios dedicados exclusivamente a la profesión docente o a algunos aspectos más concretos de ella como su formación inicial, sus condiciones laborales, su desarrollo profesional, o sus competencias, entre otros (Monarca y Manso, 2015). Parece cada vez más evidente que el papel de las Organizaciones Internacionales ha sido decisivo en el impulso de políticas nacionales relativas al profesorado (Furlong, Cochran-Smith y Brennan, 2013).

¹ Este trabajo se enmarca dentro del Proyecto de investigación de la convocatoria nacional del Ministerio de Economía y competitividad: “La iniciación en el Desarrollo Profesional Docente en la educación obligatoria: de las políticas supranacionales a las trayectorias profesionales” REF: EDU2015-65743-P.

Las crecientes implicaciones entre los discursos emanados desde OI y la puesta en marcha de políticas nacionales requiere un estudio riguroso y profundo al que se dedica la Educación Supranacional (Valle, 2013). No hacerlo derivaría en tendencias o corrientes internacionales asimiladas por políticas regionales o locales que no respondan a sus realidades sociales, culturales, temporales... (Tarabini y Bonal, 2011).

Un elemento que puede explicar el impulso que ha tomado la política educativa supranacional, más allá de la política educativa como concepto tradicional, es el denominado *soft power* o “poder blando”, esto es, recomendaciones desde OI sin carácter vinculante, pero con gran fuerza geopolítica de influencia en los estados-nación. Es importante resaltar que, a pesar de no depender de la autoridad de un Estado, estas “leyes blandas” son objeto, por lo general, de un complejo proceso de participación, de consenso y de toma de decisiones, resultado de un diálogo entre diferentes agentes, lo que le otorga una cierta fuente de legitimidad (Ibarra Padilla, 2014). Sirva como ejemplo de este “poder blanco” el hecho de que el 77% de la documentación en materia de educación que emana de órganos de la Unión Europea es de tipo no vinculante y, sin embargo, su penetración en políticas nacionales es cada vez más evidente (Matarranz, 2017).

Entendemos, por tanto, que los discursos internacionales deben ser analizados con detenimiento e incluidos en los análisis rigurosos de políticas educativas nacionales. Si contemplamos la visión internacional, observamos que viene produciéndose en las últimas décadas una exigencia creciente hacia la escuela como agente idóneo para abordar lo que podíamos denominar la “agenda global”. Pareciera que se tiende a atribuir a los centros escolares un papel protagonista a la hora de dar respuesta a los retos de la sociedad actual (Stromquist y Monk-man, 2014).

¿Y sobre quién(es) en la escuela recaen mayormente estas “nuevas exigencias”? ¿Quién(es) puede(n) liderar los procesos de cambio real en la manera de educar/enseñar y, en último término, de provocar aprendizaje? La respuesta a la complejidad del mundo actual (globalizado, dinámico, incierto...) apunta en gran medida, dentro de la escuela, a sus docentes. La “cuestión docente” (Valle y Manso, 2016) comienza, por tanto, a vislumbrarse como un elemento de gran relevancia para los sistemas educativos en todo el mundo y muy concretamente también en la Unión Europea y sus estados miembros (Manso, 2012). Esa cuestión docente es un concepto muy amplio que pone en interrelación numerosos factores, todos los cuales configuran la enorme complejidad que caracteriza esta profesión. De todos esos factores, la formación es considerada clave determinante para incrementar la importancia del papel desempeñado por los docentes, especialmente la formación inicial, ya que sobre ella se cimienta el comienzo del ejercicio profesional (Esteve, 2009).

La formación inicial es el primer periodo mediante el cual uno se prepara conscientemente para poder ejercer como docente. Comienza la adquisición de conocimientos, destrezas y actitudes para el correcto desempeño de sus funciones profesionales; proceso de formación que, por otro lado, sabemos será permanente a lo largo de toda su carrera, tal y como postula el *Lifelong Teacher Education* (Valle y Manso, 2017). Con respecto a una formación inicial considerada desde ese

planteamiento, resulta necesario tener en cuenta como aspectos definitorios en el contexto español, al menos, los siguientes elementos (Valle, Manso y Matarranz, 2016):

1. Instituciones formadoras. ¿Dónde se desarrolla la formación inicial: ¿en universidades, en centros de formación superior (no universitarios) o en otras instituciones de formación autorizadas? En el caso español esto solo puede tener lugar en universidades (públicas o privadas) cuyos títulos están acreditados.
2. Duración de la formación. ¿Cuántos créditos mínimos debe contener una formación que permita estar habilitado para ejercer como docente? Con la entrada del EEES en España, por el momento, los grados son de 240 ECTS y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria exige otros 60 ECTS más, lo que supone un total de 300 ECTS.
3. Nivel de certificación. ¿Qué nivel tiene el certificado que se obtiene al finalizar la formación inicial necesaria para ser docente? ¿Un grado, un máster u otro? En España desde el año 2010 se requiere el Máster profesionalizante.
4. Modelo general de formación. ¿Debe ser concurrente o consecutivo? El primero de ellos es el que se aplica en España para los futuros maestros de Educación Infantil y Primaria caracterizado por que la formación disciplinar (de matemáticas, lengua, historia, etc.) se produce simultáneamente a la formación didáctica (cómo enseñar dichos contenidos) y a la psicopedagógica (que incluye aspectos tales como la teoría de la educación, atención a la diversidad, asesoramiento a familias, etc.). El modelo consecutivo es aquel que tradicionalmente en España se ha aplicado para la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria (el actual Máster profesionalizante) y que se caracteriza porque la formación disciplinar se adquiere en primer lugar (mediante un grado) y posteriormente se completa con la formación didáctico-pedagógica a través del Máster.
5. Conocimientos teórico-prácticos en la formación inicial. ¿Qué debe conocer un docente y determinar, por tanto, el plan de estudios? Conforme a lo señalado en la explicación del modelo general de formación inicial, podemos diferenciar tres ámbitos de conocimiento que deben encontrar un equilibrio adecuado: los conocimientos disciplinares, los didácticos y los pedagógicos (Eurydice, 2015). En España se apuesta en el caso de Educación Secundaria por una formación inicial docente basada en la adquisición de los conocimientos disciplinares mediante un grado de 240 ECTS y los contenidos didáctico-pedagógicos mediante un máster profesionalizante y que dura 60 ECTS. Así, en nuestro país solo hay un 20% de formación didáctico-pedagógica frente a un 80% de contenido disciplinar.

Con todo lo expuesto hasta el momento, se justifica el presente artículo que tiene como objetivo general contextualizar la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria en España desde la indagación sobre lo que se hace al respecto en la Unión Europea y con una doble perspectiva: supranacional y comparada. Veamos ahora la metodología empleada.

2. Metodología

Nuestro trabajo se plantea dos objetivos específicos:

1. Describir el papel de la formación del profesorado en la normativa de la Unión Europea desde el año 2000 a 2015 (perspectiva supranacional).
2. Analizar comparativamente la organización de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en países de la Unión Europea representativos de diversas tradiciones educativas (perspectiva comparada).

Estos dos objetivos son complementarios. La perspectiva supranacional nos proporciona el marco que nos permita comprender mejor la comparación lo que los países de la Unión Europea están haciendo. Cada uno de estos dos objetivos es un subestudio y categoriza la presentación de los resultados.

2.1. Estudio supranacional (objetivo 1)

Se centra en la Unión Europea y siguiendo las pautas propuestas por Valle (2013) describiremos las políticas educativas sobre formación del profesorado que emanan de la Unión Europea examinando sus documentos normativos primarios. Lo haremos desde el año 2000 por ser el año en que tiene lugar el Consejo Europeo de Lisboa, en el que se formulan cuestiones determinantes para las políticas educativas de la Unión. Y lo haremos hasta 2015, momento en el que se rebasa el meridiano de la Estrategia de la Unión Europea en materia de Educación y Formación 2020.

Como dijimos, las fuentes documentales que se han utilizado para llevar a cabo nuestro estudio son las llamadas fuentes primarias, esto es, documentos elaborados por las instituciones de la Unión Europea, que nos proporcionarán datos originales y específicos, de manera relevante. Según se procedió en el trabajo de Matarranz (2017), para la selección de documentación se ha realizado un vaciado de todos los documentos en materia de educación aparecidos en todos los *Diarios Oficiales de la Unión Europea* (un total de 504 documentos) y de ellos se han seleccionado aquellos que hacen referencia explícita a la formación del profesorado que, finalmente, han sido 21 documentos. Dichos documentos han sido analizados con el programa ATLAS.ti que permite tanto la creación de citas y comentarios en los documentos (para subrayar cuestiones relevantes y anotar las reflexiones y consideraciones que vayan surgiendo en la lectura documental), como la inclusión de una breve síntesis de cada documento al final de su lectura, la cual podremos recuperar cuando la necesitemos. En último término se trata de facilitar un proceso de análisis fenomenológico-hermenéutico clásico con herramientas actuales (Ayala Carabajo, 2008). La clasificación de los documentos localizados se ha hecho mediante una codificación (asignar categorías a segmentos de información que son de interés para sus objetivos de investigación) conforme al Libro de códigos sintetizado en la Tabla 1 y realizando el correspondiente análisis del discurso (Van Dijk, 1999; Rogers, 2009).

Tabla 1.

Libro de códigos para el análisis del discurso de normativa de la Unión Europea

Familia	Código	Descripción
Año del documento	Del año 2000 al 2015 (ambos incluidos)	Todos aquellos documentos elaborados entre el 1 de enero y el 31 de diciembre del año correspondiente.
Institución emisora	Parlamento Europeo	Representa a los ciudadanos de la Unión Europea y es elegido por ellos. Es, junto con el Consejo, el órgano que adopta la legislación de la Unión Europea. Está formado por los eurodiputados de los Estados miembros.
	Consejo Europeo	Está compuesto por los jefes de Estado o de Gobierno de los Estados miembros de la Unión Europea. Orienta y establece prioridades de las políticas de la Unión Europea.
	Consejo	El Consejo representa a los Gobiernos de los Estados miembros. Es, junto con el Parlamento, el órgano que adopta la legislación de la Unión Europea. Está formado por un representante (de rango ministerial) de cada Estado.
	Comisión Europea	Representa los intereses de la Unión en su conjunto. Es el órgano que propone legislación. Y vela por el cumplimiento de lo establecido en los Tratados de la Unión Europea.
	Comité Económico y Social Europeo	Órgano Consultivo de la Unión Europea, que representa a los diferentes grupos de intereses de la sociedad.
	Comité de las Regiones	Órgano Consultivo de la Unión Europea, que representa a los gobiernos locales y regionales.
Tipo de documento	Vinculante (L)	Aquellas disposiciones jurídicas que imponen obligaciones a los Estados miembros o bien a algunos de ellos. Es decir: tratados, reglamentos, directivas y decisiones.
	No vinculante (C)	Aquellas disposiciones jurídicas que no imponen obligaciones a los Estados miembros: sólo orientan. Es decir: recomendaciones, dictámenes, resoluciones, declaraciones y documentos de reflexión.

Fuente: Elaboración propia a partir de Matarranz (2017)

Como resultados de este subestudio se han realizado una serie de propuestas o líneas de acción para mejorar la construcción de las políticas educativas supranacionales. Además, ha supuesto un marco de interpretación para el segundo subestudio.

2.2. Estudio comparado (objetivo 2)

Se ha aplicado la metodología de la Educación Comparada (Caballero, Manso, Matarranz y Valle, 2016) sobre cuatro países de la Unión: Alemania, Finlandia, Francia e Inglaterra. El criterio para la selección de estas unidades de comparación ha sido su ubicación en tradiciones educativas diversas (centroeuropea, nórdica, napoleónica y anglosajona, respectivamente) pero comparables (Garrido, 1991). Las principales fuentes utilizadas para su estudio han sido los propios documentos que cada uno de los países ha generado para la Eurydice de la red Eurydice y los dos últimos informes de esa red a este respecto (Eurydice 2015 y 2016). La Eurydice permite obtener resultados de enorme actualidad y validez dado que las unidades nacionales de los 38 países que integran Eurydice tienen el compromiso de actualizar permanentemente toda la información de su país en las 14 categorías en que sistematizan la descripción

de sus respectivos sistemas educativos y entre las que encontramos una (la número 9) dedicada al profesorado.

Siguiendo a Caballero *et al.* (2016), resulta de vital importancia determinar las categorías de comparación, para lo cual se hace necesario la construcción del Árbol de parámetros e indicadores (Tabla 2) cuya configuración está basada en el marco teórico ya expuesto y en trabajos previos (Manso, 2012; Valle, Manso y Matarranz, 2016) y se expone en la Tabla 2.

Tabla 2.
Árbol de parámetros e indicadores del estudio comparado

Parámetros comparativos	Indicadores
Marco institucional donde se desarrolla el programa	Se realiza en universidades / Centro de formación superior (no universitarios) / Otras instituciones de formación autorizadas
	Duración mínima de formación inicial (número de semestres)
Elementos generales de la organización del programa de formación inicial	Nivel de certificación mínima para ejercer: Grado / Máster / Otro
	% mínimo de formación didáctico-pedagógica con respecto a la disciplinar
Modelo estructural del programa de formación	Se trata de un modelo concurrente / consecutivo / mixto (concurrente y consecutivo)
Proceso para acceder al programa de formación didáctico-pedagógica	Instancia competente en la selección de estudiantes al primer curso de la Educación Superior
	Requisitos de acceso al programa de formación didáctico-pedagógica

Fuente: Elaboración propia a partir de Manso (2012)

Tras la elaboración del Árbol de parámetros se han seguido las demás fases del método comparado en educación (García Garrido, 1991; Caballero *et al.*, 2016): en primer lugar, hemos recabado toda la información de cada uno de los países en base al Árbol de parámetros e indicadores y realizado un análisis individual de cada uno de ellos (fase de descripción e interpretación) para pasar posteriormente al cruce (fase de yuxtaposición) e interpretación comparada (fase de comparación) del conjunto de los países analizados. En este artículo, por motivos de espacio, tan sólo se muestra el trabajo de las fases de yuxtaposición y comparación.

Se presentan, a continuación, los principales hallazgos de esta investigación agrupándolos conforme a los dos subestudios que se han descrito hasta el momento: supranacional y comparado, respectivamente.

3. Resultados del estudio supranacional. La formación del profesorado en la política educativa de la Unión Europea

Desde el año 2000 hasta el 2015, existen un total de 21 documentos en los cuales la Unión Europea enuncia diferentes aspectos relativos a la formación del profesorado. Si atendemos a los años de publicación de estos documentos, en la Figura

1 podemos observar como existen momentos de eclosión documental (años 2003, 2008 y 2014) que alternan con períodos sin normativa.

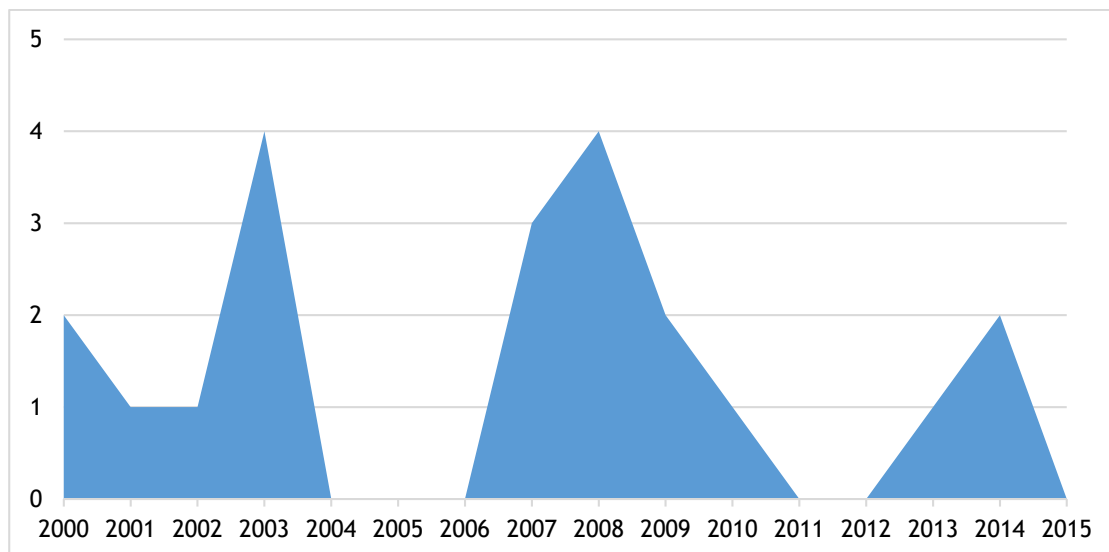


Figura 1. Número de documentos por año (2000-2015)

Fuente: Elaboración propia

Sobre el grado de cumplimiento por parte de los Estados miembro, cabe destacar que todos estos documentos son de los denominados “no-vinculantes”, esto es, cuya aplicación no es obligatoria. Son, más bien, documentos de carácter reflexivo emitidos para promover la discusión. La Figura 2 ilustra qué instituciones han sido las emisoras de estos documentos. Tal y como se puede observar existe una clara presencia del Consejo de ministros. Otras instituciones (Consejo Europeo, Comisión, Parlamento y Comité Económico y Social) emitieron tan sólo un documento relativo a la formación del profesorado y el Comité de las Regiones dos de ellos.

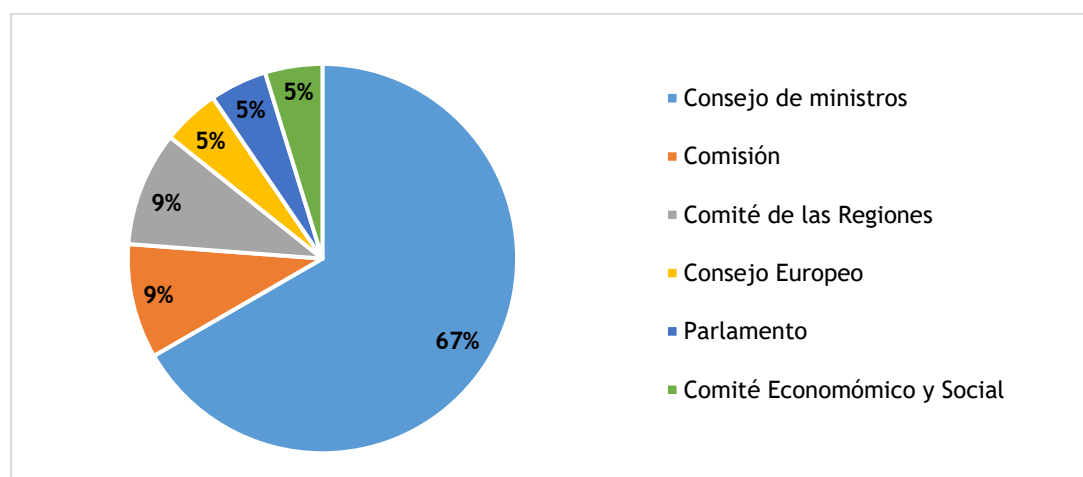


Figura 2: Porcentaje de documentos por instituciones europeas

Fuente: Elaboración propia

Pasamos ahora a lo que constituye el principal de los aspectos de este primer subestudio: el contenido incluido en los documentos de la Unión Europea al respecto

de la formación del profesorado. Para evitar solapamientos, y por motivos de espacio, en ocasiones tan sólo se ejemplificarán algunos de esos contenidos con textos concretos y exclusivamente se hará alusiones a determinadas citas clave de los documentos analizados.

El primero de los documentos del periodo estudiado es el relativo al Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 en el que se relaciona la formación del profesorado con el uso de Internet y de recursos multimedia en clase. Además, también se vincula con la movilidad de los docentes con el objeto de mejorar su desarrollo profesional y “atraer así profesores con altas cualificaciones”. Entre los “Indicadores relativos a la calidad de la educación escolar” también publicado en el año 2000 por expertos de los diferentes ministerios de educación se concreta lo señalado en Lisboa en la siguiente afirmación:

El papel y la situación de los formadores está experimentando cambios sin precedentes: a la necesidad de la formación continua en relación con las nuevas herramientas (TIC) se suma la exigencia de hacer frente a necesidades y expectativas en constante evolución. Los países europeos necesitan urgentemente formación inicial de calidad apoyada por buenos cursos de preparación profesional y perfeccionamiento profesional continuo. (Comisión Europea, 2000)

En esta misma línea se continua en el Informe de la Comisión (2001) sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos, que indica que...

...uno de los principales retos a los que habrán de enfrentarse los sistemas educativos durante los próximos diez años es el de mejorar la formación inicial y en servicio de los profesores y los formadores, de manera que sus capacidades respondan a los cambios que experimenta la sociedad y a las expectativas de la misma, y se adapten a la variedad de grupos afectados (jóvenes de todas las edades en educación y formación iniciales; adultos de muy diversas edades; personas con dificultades especiales de aprendizaje, o de carácter personal o social, etc.). (Comisión, 2001)

En ese mismo texto ya se incorpora uno de los aspectos que seguirá presente de aquí en adelante en los documentos de la Unión Europea: es el relativo a las competencias profesionales del docente que, en ocasión, se identifican también con capacidades. También se vuelve a mencionar algo más adelante en este texto de 2001 sobre la importancia de hacer “atractivo el trabajo de profesor, dado el porcentaje de ellos que se aproximan a la edad de jubilación”. Algo que también queda recogido en el documento analizado del Consejo (2002) en el que propone el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de Educación y Formación 2010.

En 2003 observamos un gran aumento de documentos relativos al profesorado. En síntesis, estos documentos se centran en: a) formación permanente e identificación de necesidades formativas de docentes en activo; b) cualificación de especialización y docentes; y c) formación docente centrada en “prácticas didácticas, modalidades organizativas, saberes, metodologías e instrumentos operativos”.

Y desde 2003 encontramos un vacío al respecto de la formación docente en documentos de la Unión Europea hasta 2007 y 2008 cuando, de nuevo, vuelven a emitirse un total de 7 documentos en 2 años. El Consejo (2007) vuelve a insistir en la

necesidad de “mejorar la calidad de la formación de los profesores es un medio eficaz para garantizar que todos los ciudadanos estén mejor cualificados y por lo tanto sean más capaces de participar activamente en el desarrollo social y económico”. Algo que vuelve a proclamarse, al menos de forma declarativa, en la comunicación de la Comisión (2007) titulada “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”. Primer texto dedicado en exclusiva a esta temática.

Los ecos de este documento perduran hasta el siguiente año que es, sin duda, el año donde con mayor claridad se apuesta por la mejora de la formación docente y se proponen acciones para alcanzarla. Así, en las conclusiones del Consejo (2008a) se señala que “habría que velar por que los profesores de idiomas dominen las lenguas que enseñen, tengan acceso a una formación inicial y continua de alta calidad y posean las necesarias competencias interculturales”. Y más significativas son algunas sentencias del Consejo (2008b) sobre la preparación de los jóvenes para el siglo XXI y del Consejo y Comisión (2008) al respecto del aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación que, respectivamente, indican:

Se invitaba a los Estados miembros a garantizar un alto nivel de formación inicial del profesorado, a procurar que el apoyo en el comienzo del ejercicio de la docencia y el posterior desarrollo profesional sean coordinados y coherentes y cuenten con los recursos adecuados y con garantías de calidad, a atraer a las profesiones docentes y esforzarse por conservar en ellas a las personas más cualificadas, a abordar los casos de bajo rendimiento escolar, a apoyar a todos los alumnos para que aprovechen plenamente su potencial y a crear entornos escolares en los que los profesores intercambien sus experiencias y hagan hincapié en los progresos de los alumnos. (Consejo, 2008b)

La calidad de la formación del profesorado influye más que ningún otro factor en los resultados de los estudiantes. Los profesores y los formadores se enfrentan al reto que suponen unas clases cada vez más heterogéneas, la demanda de nuevas competencias y la necesidad de prestar una atención especial a las necesidades individuales de aprendizaje. Aumentar la autonomía escolar trae consigo tareas adicionales. En un futuro próximo será necesario sustituir toda una generación de profesores mayores. Se debe dotar a la profesión de un mayor atractivo. Sin embargo, es frecuente que los sistemas actuales de formación académica y práctica del profesorado no doten a los profesores de la formación que precisan. Esto es particularmente cierto por lo que se refiere a la formación continua y el desarrollo profesional del profesorado. (Consejo y Comisión, 2008)

En 2009 y 2010 siguen existiendo algunos documentos sobre formación del profesorado pero que ya no suponen avances con respecto a lo expresado en los años previos. De entre los tres documentos de estos dos años, destacan las Conclusiones del Consejo (2009) con los que da comienzo la estrategia Educación y Formación 2020.

Por último, en el periodo estudiado hasta 2015, encontramos otros 3 documentos con poca conexión con normativa anterior. Estos textos surgen ya de la mencionada estrategia para 2020 (Consejo, 2009) que ha dejado en un segundo plano la formación del profesorado, al menos, en comparación con el papel protagonista que tenía en la estrategia Educación y Formación 2010. Así, en el 2013 el documento analizado hace referencia a la formación docente vinculada con la dirección escolar y,

por tanto, por la vía de desarrollo profesional más burocrática (Consejo, 2013); algo que también se expresa en uno de los documentos de 2014 (Consejo, 2014a). Y, por último, las Conclusiones del Consejo (2014b) sobre formación eficaz de los docentes en el que vuelve a retomar la esencia de los debates abordados hasta el momento, como son:

- garantizar que los programas de formación inicial de docentes establezcan oportunidades para que los futuros docentes adquieran todas las competencias pertinentes que necesitan para iniciar con éxito su profesión.
- Promuevan el desarrollo de marcos globales, suficientemente flexibles, de competencias profesionales para los docentes.
- Fomentar el establecimiento de marcos de competencias profesionales para los formadores de docentes, estableciendo las competencias que necesitan, a la vez que se refuerzan la colaboración y el intercambio de prácticas.
- Seguir explorando el potencial de cooperación reforzada, asociaciones y redes con una gran variedad de interesados en el diseño de los programas de formación de docentes.
- Promover la enseñanza y el aprendizaje digitales eficaces, garantizando que los formadores de docentes y los propios docentes adquieran un nivel suficiente de destrezas digitales.

Definido este marco supranacional que dibuja la Unión Europea en materia de formación docente, podemos inscribir mejor las políticas concretas que sobre ese asunto han desarrollado algunos países europeos y que abordamos a continuación en nuestro estudio 2 con la perspectiva comparada.

4. Resultados del estudio comparado. La formación inicial en algunos países de la Unión Europea

En base al Árbol de parámetros e indicadores expuesto en el apartado de metodología pasamos ahora a exponer los resultados con respecto al estudio comparado de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en Alemania, Finlandia, Francia e Inglaterra (Tabla 3).

Tabla 3.
Formación inicial del profesorado de Ed. Secundaria en Alemania, Finlandia, Francia e Inglaterra

	Alemania	Finlandia	Francia	Inglaterra
Marco institucional donde se desarrolla el programa	Universidad	Universidad	Universidad y IUFM	Instituciones acreditadas por la TA
Nivel de certificación mínima para ejercer	Máster	Máster	Máster	QTS (Grado)
Duración mínima de formación inicial (en años)	5 años	5 años o 3+2 años	3+2 años	3/4 años
Modelo estructural del programa de formación	Concurrente	Mixto	Consecutivo	Mixto
% de formación didáctico-pedagógica mínima	57%	21,9%	---	25%

Requisitos de acceso programa formación	Conforme al modelo concurrente	<i>Hochschulreife y Abitur</i>	Examen, prueba aptitud y entrevista	---	Determina la institución formadora
formación didáctico-pedagógica	Conforme al modelo consecutivo	---	Expediente académico y prueba aptitud	---	Determina la institución formadora

Fuente: elaboración propia a partir de Eurypedia y Eurydice (2015, 2016)

Comenzamos este análisis abordando las cuestiones relativas a las Instituciones formadoras, al nivel de certificación mínimo exigido y a la duración de los estudios. En este sentido, observamos una cierta semejanza en los países seleccionados, a excepción de Inglaterra. La formación inicial docente se realiza mayoritariamente en instituciones universitarias, con la exigencia de un Máster como certificación mínima y con una duración de 5 años. Así, tanto en Alemania como en Finlandia y en Francia se diseñan y desarrollan los programas formativos en las universidades y más en concreto, generalmente, dependientes de las facultades o escuelas de educación. En el modelo finlandés lo que destaca especialmente es la conexión establecida entre las facultades de educación con las del resto de disciplinas implicadas en el proceso de formación de los futuros docentes, especialmente de la Educación Secundaria. Además, existe un alto grado de autonomía de las universidades finlandesas que tiene como consecuencia una especial diversidad en los planes de estudio de los programas de formación inicial docente, como podremos ver más adelante. En Inglaterra no existe una definición clara de estos tres aspectos fundamentales de la organización de la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria. Por el contrario, existe una amplísima gama de instituciones dedicadas a dicha formación. La característica común es que todas ellas deben estar acreditadas por la *Teaching Agency* (TA) como proveedoras de programas que conducen a la obtención del *Qualified Teacher Status* (QTS) -título imprescindible que todo futuro docente debe obtener para poder ser contratado por los centros educativos-. Para su acreditación las instituciones han de cumplir una serie de requisitos o estándares impuestos por la propia TA y la Secretaría de Estado. Este sistema también afecta en Inglaterra a la certificación y la duración de la formación inicial. En el modelo inglés no se considera el nivel de certificación como un elemento esencial, sino que se opta por el concepto de acreditación externa.

Pasando al análisis del modelo estructural del programa y formación didáctico-pedagógica, encontramos representantes de cada uno de estos tres modelos de formación inicial: Alemania lo es del tipo concurrente, Francia del modelo consecutivo e Inglaterra y Finlandia del mixto. De estos dos últimos países cabe matizar que, mientras que en el caso de Finlandia los maestros de Educación Primaria se forman conforme al modelo concurrente y los profesores de Educación Secundaria pueden hacerlo también por el consecutivo (modelo mixto), en Inglaterra todos sus docentes (independientemente de la etapa educativa) pueden formarse por modelos mixtos, aunque tal y como indica el último informe de la Eurydice (2015) predomina el modelo consecutivo.

A continuación, nos ocuparemos de los aspectos relacionados con la presencia de la formación didáctico-pedagógica definida en el conjunto de los planes de estudios.

En general, los programas de formación inicial de profesorado de Educación Secundaria conforme al modelo concurrente suelen asociarse con una mayor duración de la formación didáctico-pedagógica (superior al 30%); mientras que el modelo consecutivo se caracteriza principalmente por tener una mayor carga de formación disciplinar en el conjunto del plan de estudio (nunca la formación didáctico-pedagógica supera el 40%) (Eurydice, 2015). Es en Alemania, cuyo modelo estructural es el concurrente, donde es mayor el porcentaje mínimo de formación didáctico-pedagógica (57% del conjunto de la parte teórica de los programas). En los otros cuatro países incluidos en el estudio, los porcentajes mínimos se sitúan entre el 20% y 25%. En el caso de Finlandia e Inglaterra, conviene indicar que este porcentaje puede ser muy variable en función de los programas, especialmente entre los consecutivos y los concurrentes: la presencia de formación didáctico-pedagógica en estos últimos es superior, en la mayoría de los casos, a la de los consecutivos.

Hasta este momento se han abordado elementos de la formación inicial del Profesorado de Educación Secundaria relacionados, principalmente, con el programa de formación. Sin embargo, desde un enfoque de desarrollo profesional docente se hace necesario incluir, para terminar, también las cuestiones relacionadas con los procesos de selección de los candidatos a esos estudios.

A este respecto, en el caso de Finlandia, y al igual que ocurre en Alemania, para los estudiantes que optan por el modelo concurrente, el acceso se produce con la finalización exitosa de la Educación Secundaria pero se acompaña de un examen escrito, una prueba de aptitud y una entrevista personal realizada por las universidades correspondientes bajo la supervisión de algunas medidas a nivel estatal. Por el contrario, aquellos candidatos que van a acceder a los programas que siguen el modelo consecutivo, pueden hacerlo tras finalizar los estudios de grado (de 3 años de duración en el caso de Finlandia). Para acceder a estos programas de posgrado para la formación docente (Máster de 2 años), los estudiantes han de superar una prueba de aptitud y se tiene en cuenta el expediente académico. Tan solo un 17% de los solicitantes superaron las pruebas de acceso, según los últimos datos de Eurydice (2015).

Al igual que en Finlandia, en Inglaterra los requisitos para acceder a los programas de formación docente, dependen de la vía de formación elegida siendo lo más característico de este sistema el hecho de que, como norma general, es preceptivo que todos estos programas exijan a sus candidatos superar una entrevista diseñada para evaluar la idoneidad, contar con la capacidad intelectual necesaria, leer con eficacia y comunicarse con claridad en inglés, no tener antecedentes penales, estar registrados provisionalmente en el Consejo General de Enseñanza y cumplir una serie de requisitos de salud y capacidad física para enseñar.

Por su parte, la principal característica del actual modelo francés es que no existe la obligación de cursar un programa de formación didáctico-pedagógica específico para acceder a la profesión docente, sino, simplemente, realizar un Máster de dos años de duración (el cual no tiene por qué ser necesariamente alguno de los antiguamente desarrollados en los *Institut Universitaire de Formation des Maîtres* - IUFM-). En este sentido, podemos indicar que Francia ha apostado por una formación

inicial basada en la definición de un perfil competencial y su adquisición por parte de los candidatos. El programa formativo (Máster) deja de ser lo esencial para la selección de los futuros docentes.

5. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados expuestos, en primer lugar, con respecto, a la política educativa de la Unión Europea en materia de formación del profesorado, consideramos pertinente señalar que este ámbito no forma parte esencial en sus normativas. Esta afirmación se sustenta en el hecho que de 2000 a 2015, según Matarranz (2017), hay un total de 504 documentos de aspectos educativos, y tan solo 21 de ellos hacen referencia a la formación del profesorado. Este punto de inicio resulta esencial a la hora de interpretar el conjunto de las políticas educativas de la Unión Europea: legislar (o influir en las legislaciones de los países) en materia de educación sin contar con los principales ejecutores resulta limitante.

Es por esta razón, entre otras, que la documentación de la Unión Europea se centra en aspectos más concretos cuando se refiere a la formación permanente que a la formación inicial. Y, en cualquier caso, cuando se refiere a ambos, lo suele hacer de forma bastante diferenciada: como si una fase formativa y la otra no tuvieran que estar íntimamente relacionadas (Vaillant y Marcelo, 2015). Además, dentro de la formación permanente lo hace siempre con el objetivo de mejorar su desarrollo profesional. En este punto, consideramos de vital importancia que desde las instancias europeas se hicieran eco de conceptualizaciones de Desarrollo Profesional Docente que sean más amplias e interconectadas. Debe entenderse que la formación inicial constituye un elemento esencial de lo que en otros estudios hemos denominado el *LifeLong Teacher Education* (Valle y Manso, 2017).

Además, también resulta complicado encontrar referencias específicas a los profesores de Educación Secundaria. Los documentos analizados suelen referirse a la docencia en términos generales, sin especificar cuestiones en función de en qué etapa educativa se desarrolla la profesión. A pesar de que las razones que explican esto pueden ser variadas, desde nuestro punto de vista, es una buena noticia la transmisión de esta idea: que la profesión docente es una, más allá de la edad que tengan los alumnos a quienes se imparten clases (Hord y Tobia, 2015). La diversidad de sistemas educativos europeos tampoco contribuye a poder generar una política específica para docente de Educación Secundaria.

El análisis documental de la normativa emanada desde la Unión Europea en materia de formación inicial docente invita a pensar en la necesidad de crear marcos de armonización dentro de este ámbito. Estudios internacionales, y de la propia Unión Europea, han manifestado reiteradamente la importancia de cuidar los elementos relacionados con la preparación de los futuros docentes. Así pues, consideramos que normativas más específicas y acordadas por parte de los Estados miembros podría ser una medida adecuada. Como señalábamos con anterioridad, la diversidad de países es

grande pero es importante ir dando pasos que contribuyan al entendimiento entre los distintos países basado en un proceso de aprendizaje mutuo respetando las idiosincrasias propias de cada uno.

Otra consideración que parecen sugerir los resultados de esta investigación es que la definición de la formación inicial está todavía muy arraigada en las instituciones formadoras que, como hemos visto en el estudio comparado, son normalmente las universidades, caracterizadas por una fuerte autonomía que dificulta, a veces, una adecuada transferencia de estas con las administraciones educativas (locales, estatales y europeas). Así, hemos podido comprobar que en Europa es muy amplia la diversidad de formas de organizar la formación inicial docente en países de tradiciones educativas distintas. Sin embargo, también observamos ciertas tendencias como son las referidas al nivel de certificación, a la duración e incluso a las instituciones formadoras. Estos alineamientos, además, son corroborados por estudios de la propia Unión Europea (Eurydice, 2015).

No podemos terminar este artículo sin apuntar, a la luz del estudio comparado, al menos, cuatro aspectos que podrían ayudar en la mejora el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de nuestra realidad nacional:

1. Mejorar los procesos de selección de los candidatos al Máster de Secundaria. De casos como el de Finlandia podemos aprender que no es suficiente con el simple hecho de ser restrictivos en la selección, sino que es preciso diseñar mecanismos de evaluación diversos que aseguren candidatos más adecuados para el ejercicio de la docencia, y respetando el principio de igualdad de oportunidades. Como hemos visto, el proceso de selección de los docentes finlandeses se centra en el acceso al programa de formación y se realiza mediante métodos diversos y sucesivos que valoran conocimientos, aptitudes y motivaciones mediante técnicas escritas, orales y, esencialmente, prácticas. Y además de ello, las pruebas de acceso, para ser eficaces, incluyen entrevistas personales, test de aptitudes, niveles motivacionales, conocimientos... Medidas coherentes con estas orientaciones parecen ser las más adecuadas y las que deben proponerse como políticas de los estados. Por otro lado, en países como Alemania o Inglaterra se apuesta por una selección exigente al finalizar el programa formativo, con el objetivo de garantizar la adquisición de competencias docentes en el inicio de la profesión.
2. Incrementar el peso de la formación didáctico-pedagógica y generar formas de vincularla con la disciplinar. Donde existe una mayor controversia a la hora armonizar la formación inicial docente en la Unión Europea es en el equilibrio de pesos entre la formación didáctico-pedagógica y la disciplinar. Esto resulta más controvertido en el caso del profesorado de Educación Secundaria pues, tradicionalmente, esta etapa ha sido caracterizada por una fuerte especialización académica que justificaba la prevalencia de la formación disciplinar sobre la didáctica y pedagógica. Sin embargo, la universalización de la Educación Secundaria a partir de los años 60 en Europa, le hace perder carácter academicista e implica reconocer que los docentes ya no solo tienen que saber mucho de las materias que enseñan, sino que también deben saber

cómo transmitir las, como atender a la diversidad, a las familias, trabajar con otros...

3. Flexibilizar los modelos estructurales. Hemos comprobado cómo en Europa existe una amplia diversidad de formas de estructurar la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, pero que la tendencia parece orientarse hacia una formación que hemos denominado de modelo mixto. Parece evidente que las diferentes tradiciones históricas, culturales, sociopolíticas y educativas de los países condicionan la estructuración de esta primera fase de formación de los docentes; pero en ningún caso esto debería suponer limitar la calidad de los programas formativos de los futuros docentes. La apuesta por un único modelo (concurrente o consecutivo), como es el caso de España, podría verse flexibilizada por nuevas propuestas que permitieran mayor diversidad y acercarnos más hacia los denominados modelos mixtos.
4. Más allá de esta cuestión, y como cuarto aspecto a considerar, parece importante remarcar los aspectos relacionados con la fase de prácticas en los planes de estudio. Los informes internacionales y las propias políticas nacionales y supranacionales europeas apuntan en la misma línea: los programas formativos deben girar en torno a una adecuada fase de prácticas donde los estudiantes despliegan, y mejoran, sus competencias como docentes. Sin embargo, nos encontramos todavía hoy con una gran diversidad y falta de criterio en torno a esta cuestión. Si todos compartimos la importancia teórica - y el sentido- de esta fase de prácticas en los planes de estudio, este aspecto debería ser otro elemento sobre el que desarrollar algún tipo de propuesta supranacional que permitiera una mayor armonización en la Unión Europea.

Todos los aspectos desarrollados hasta el momento parecen de vital importancia si tenemos en consideración la relevancia de la formación inicial del profesorado en el rendimiento de los alumnos y la calidad de la educación. Así, consideramos que estas claves interpretativas pueden ser de ayuda en la reflexión académica y política. No obstante, se hace imprescindible continuar aumentando las evidencias empíricas a este respecto; y esto para que influyan en la toma de decisiones políticas nacionales ajustadas a cada realidad socioeducativa. Los responsables políticos, apoyados por el conjunto de la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores, equipos directivos, sindicatos...) deben implicarse para desarrollar medidas que favorezcan la mejora de la educación. Y esto exige reconocer la necesidad de cuidar al profesorado y su formación inicial.

Referencias bibliográficas

- Auguste, B., Kihn, P., & Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: attracting and retaining top-third graduate to careers in teaching*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación educativa*, 26(2), 409-430.

- Barber, M. & Morushed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- Bolívar, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista latinoamericana de Educación comparada*, 7(9), 39-56.
- Comisión (2000). *Informe de la Comisión, de mayo de 2000, sobre la calidad en la educación escolar en Europa. Dieciséis indicadores de calidad*. No publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea.
- Comisión (2001). *Informe de la Comisión, de 31 de enero de 2001, futuros objetivos precisos de los Sistemas Educativos*. No publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea.
- Comisión (2007). Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Mejorar la calidad de la formación del profesorado. *Diario Oficial*, C(392), de 3 de agosto de 2007.
- Consejo (2002). Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa. *Diario Oficial*, C(142), de 14 de junio de 2002.
- Consejo (2007). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 15 de noviembre de 2007, sobre la mejora de la calidad de la educación del profesorado. *Diario Oficial*, C(300), de 12 de diciembre de 2007.
- Consejo (2008a). Conclusiones del Consejo, de 22 de mayo de 2008, sobre el multilingüismo. *Diario Oficial*, C(140), de 6 de junio de 2008.
- Consejo (2008b). Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 21 de noviembre de 2008 - Preparar a los jóvenes para el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas. *Diario Oficial*, C(319), de 13 de diciembre de 2008.
- Consejo (2013). *Council Conclusions on effective leadership in education*. Disponible en:
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/139715.pdf [Último acceso: 05/08/2019]
- Consejo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación ("ET 2020"). *Diario Oficial*, C(119), de 28 de mayo de 2009.
- Consejo (2014a). Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz. *Diario Oficial*, C(30), de 1 de febrero de 2014.

- Consejo (2014b). Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes. *Diario Oficial*, C(183), de 14 de junio de 2014.
- Consejo & Comisión (2008). Informe conjunto de situación de 2008 del Consejo y de la Comisión sobre la ejecución del programa de trabajo “Educación y Formación 2010” - “Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el crecimiento, la creatividad y la innovación”. *Diario Oficial*, C(86), de 5 de abril de 2008.
- Esteve, J.M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-29). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Eurydice (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2016). *Teachers' and school heads' salaries and allowances in Europe, 2015/16*. Bruselas: Eurydice.
- Furlong, J., Cochran-Smith, M., & Brennan, M. (2013). *Policy and politics in teacher education: International perspectives*. United Kingdom: Routledge.
- García Garrido, J. L. (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- Hord, S. M., & Tobia, E. F. (2015). *Reclaiming our teaching profession: The power of educators learning in community*. London: Teachers College Press.
- Ibarra Padilla, A. (2014). Principios de responsabilidad social empresarial en el ordenamiento jurídico colombiano. *Revista de derecho*, 1, 51-82.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente: un desafío crucial*. Madrid: Narcea.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: análisis y valoración del modelo de la LOE* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Matarranz, M. (2017). *Análisis supranacional de la política educativa de la unión europea 2000-2015. Hacia un espacio europeo de educación* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Monarca, H. & Manso, J. (2015). Desarrollo Profesional Docente en el Discurso de los Organismos Internacionales. *Revista Española de Educación Comparada*, 26, 171-189. DOI: 10.5944/reec.26.2015.14775
- Mourshed, M., Chikioke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey & Company, Social Sector Office.
- OCDE. (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report: Teachers Matter*. Paris: OCDE.

- Rogers, R. (2009). Análisis crítico del discurso en la investigación educativa, en M. PINI (Comp.), *Discurso y educación* (pp.43-75). Argentina: UNSAM EDITA.
- Stromquist, N. P., & Monkman, K. (Eds.). (2014). *Globalization and education: Integration and contestation across cultures*. Maryland: R&L Education.
- Tarabini, A. & Bonal, X. (2011). Globalización y política educativa: los mecanismos como método de estudio. *Revista de Educación*, 355, 235-255. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2011-355-023
- Vaillant, D. & Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.
- Valle, J.M. (2013). Supranational Education: a new field of knowledge to address educational policies in a global world. *Journal of Supranational Policies of Education* 1, 7-30.
- Valle, J.M. & Manso, J. (Eds.) (2016). *La cuestión docente a debate: nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Valle, J.M. & Manso, J. (2017). *Lifelong Teacher Education. Ser docente a lo largo de la vida*. Madrid: Pigmalion.
- Valle, J.M., Manso, J. & Matarranz, M. (2016). *Estudio comparado sobre formación inicial del profesorado en primera infancia*. Madrid: Eurosocietal - Unión Europea.

Cómo citar este artículo:

- Manso, J., Matarranz, M. & Valle, J. (2019). Estudio supranacional y comparado de la formación inicial del profesorado en la Unión Europea. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(3), 15-33. DOI:10.30827/profesorado.v23i3.9697